

## تعلیم و تربیت به مثابه «بیلدونگ» در پدیدارشناسی هگل

سعید آزادمنش<sup>۱</sup>، خسرو باقری نوع‌پرست<sup>۲</sup>، میثم سفیدخوش<sup>۳</sup>، نرگس سجادیه<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۴/۱۱

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین ماهیت، هدف و مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت بر اساس فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تفسیر مفهومی و مفهوم‌پردازی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که «بیلدونگ» در تعریف تعلیم و تربیت به عنوان فرایندی توصیف می‌شود که به دنبال ارتقای تجربه مفهومی فرد از طریق درک ناپسندگی‌های موجود در زندگی است که با نگاهی به گذشته، رو به سوی آینده‌ای خردمندانه دارد. با این توصیف، هدف بیلدونگ «خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه» در تعلیم و تربیت است. از جمله مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت می‌توان به «آزادی‌بنیاد»، «تاریخ‌مند»، «بازسازانه»، «تعاملی»، «تأییدطلبانه» و «خطاشکیب» اشاره نمود. تعلیم و تربیت به مثابه بیلدونگ می‌تواند الهام‌بخش جریان نوینی در عرصه مطالعات تربیتی در ایران باشد که ارتقادهنده تجربه خرد بشری در تاریخ و فرهنگ این مرز و بوم است.

**واژه‌های کلیدی:** تعلیم و تربیت، بیلدونگ، پدیدارشناسی هگل، فرایند تکوین دانش، تعامل، خردورزی.

۱. دانشجوی دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، Azadmanesh263@yahoo.com

۲. استاد دانشگاه تهران، Khbagheri@ut.ac.ir

۳. استادیار دانشگاه شهید بهشتی تهران

۴. استادیار دانشگاه تهران

## مقدمه

تعلیم و تربیت، ماهیت و مؤلفه‌های مفهومی آن همواره مورد توجه اندیشمندان عرصه فلسفه تعلیم و تربیت بوده و اندیشه فیلسوفان برای بسامان کردن این تعریف مورد واکاوی قرار گرفته است. در این میان در عصر حاضر، با تعاریفی از تعلیم و تربیت مواجه می‌شویم که برخی از جنبه‌های آن را نادیده می‌گیرند. از جمله این دیدگاه‌ها می‌توان به تعاریفی اشاره کرد که تعلیم و تربیت را به یادگیری فروکاهش می‌دهند و تعریفی از تعلیم و تربیت را اشاعه می‌دهند که گرت بیستا<sup>۱</sup>، از آن با عنوان احاله به یادگیری<sup>۲</sup> یاد می‌کند. به زعم بیستا، می‌توان از ناپدیدشدن تدریس و معلم در این دیدگاه سخن به میان آورد که در آن تدریس به حاشیه رانده می‌شود و نقش معلم نیز به مثابه یک تسهیل‌گر در نظر گرفته می‌شود؛ در این بافت، «معلم به مثابه تسهیل‌گر یادگیری، تدریس به مثابه ایجاد موقعیت‌های یادگیری، مدارس به مثابه محیط‌های یادگیری، دانش آموزان به مثابه یادگیرندگان و بزرگسالان به مثابه یادگیرندگان بزرگسالان...» (Biesta, 2012, p. 37)، در نظر گرفته می‌شود. این تعابیر را می‌توان در تغییر نام «مدرسه» در برخی کشورها به «محیطی برای یادگیری» مشاهده کرد. بدین ترتیب دانش آموز محوری و محوریت یادگیری، با ظهور کودک محوری و نظریه‌های سازه‌گرایانه، جایگزین معلم محوری سنتی و محافظه کار شده است. این تغییر محور از تدریس به یادگیری است.

در مقابل دیدگاهی که تعلیم و تربیت را به یادگیری فرو می‌کاهد، پدیدارشناسی هگل از تعلیم و تربیتی دفاع می‌کند و هر دو قطب یادگیری و تدریس در آن به رسمیت شناخته می‌شود. از این رو، هگل به‌عنوان یکی از فیلسوفان تأثیرگذار بر دوران مدرن تعریف جدیدی از تعلیم و تربیت ارائه می‌دهد که می‌تواند پاسخگوی چنین مسائلی باشد. با نظر به این توانش در فلسفه هگل، اندیشه‌های او در تعلیم و تربیت کمتر مورد توجه قرار گرفته است (Jessop, 2012)، این درحالی است که هگل در پدیدارشناسی خود از منطق تکوین دانش<sup>۳</sup> سخن به میان می‌آورد که فی‌نفسه امری تربیتی است و به‌بیان‌دیگر یکی از بنیان‌های اساسی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. پدیدارشناسی روح مهم‌ترین اثری است که در آن هگل سعی کرده است دانش زمان خویش اعم از انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی را با تأکید بر ماهیت آگاهی و دانش بیان کند (Sefidkosh, 2011). به نظر می‌رسد پدیدارشناسی هگل این امکان را فراهم می‌کند تا از منظری دیگر به مفاهیم مهمی مانند ماهیت دانش و منطق شکل‌گیری آن و فرهنگ که در ترسیم مفهوم تعلیم

1. Gert Biesta

2. Learnification

3. Science / Wissenschaft

و تربیت نقش بسزایی ایفا می‌کنند، پردازیم. بنابراین، هدف اصلی این نوشتار این است که با مبنا قرار دادن پدیدارشناسی روح<sup>۱</sup> هگل، مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت را از این منظر برشمرد. اگرچه پژوهش‌هایی در باب مفهوم تعلیم و تربیت در فلسفه هگل صورت گرفته است ( Tubbs, 2008; Stojanov, 2018; Jessop, 2012; Somr, 2013; & Odenstedt, 2008)، مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت با نظر به فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل به طور مستقل مورد بررسی قرار نگرفته‌اند تا مبنایی برای پاسخگویی به انگاره احاله به یادگیری یا محوریت یادگیری باشند.

## روش پژوهش

برای دستیابی به این هدف، بررسی مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت از منظر پدیدارشناسی هگل، از روش تحلیل مفهومی<sup>۲</sup> بهره گرفته شده است. تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق روابط آن با سایر مفاهیم تأکید دارد و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است. این نوع تحلیل شامل سه قسم تفسیر مفهوم<sup>۳</sup>، مفهوم‌پردازی<sup>۴</sup> و ارزیابی ساختار مفهوم<sup>۵</sup> می‌باشد (Coombs and Daniels, 1991). از این سه قسم دو مورد تفسیر مفهوم و مفهوم‌پردازی در این پژوهش مورد توجه است. با این توضیح که با نظر به مفهوم «بیلدونگ»<sup>۶</sup> و فرایند تکوین دانش و گام‌های آن، مفهوم تعلیم و تربیت تبیین و در ادامه مؤلفه‌های مفهومی آن با استفاده از مفهوم‌پردازی شد.

از آنجا که پدیدارشناسی در دیدگاه هگل معطوف به آگاهی و فرایند تکوین دانش است (Sefidkosh, 2011)، تمرکز این پژوهش معطوف به فرایند تکوین دانش در فلسفه هگل می‌باشد که در آن نحوه شکل‌گیری دانش از وضع طبیعی تا وضع دانشی مورد بررسی قرار گرفته است ( Zakerzadeh, 2012, p. 316). وقوع مرحله به مرحله سیر آگاهی می‌تواند دستمایه مناسبی برای تبیین تعلیم و تربیت باشد. بنابراین در این پژوهش، ماهیت دانش، آگاهی و فرایند تکوین آن در تبیین مختصات تعلیم و تربیت مورد توجه است و از آنجا که این فرایند در اثر «پدیدارشناسی روح» هگل (Hegel, 1807/ 2013)، مورد بحث و بررسی قرار گرفته است، تلاش می‌شود با اتکا به این اثر فرایند پژوهش تکوین یابد.

1. Phenomenology of Spirit / Phänomenologie des Geistes
2. Conceptual Analysis
3. Concept Interpretation
4. Concept Development
5. Conceptual Structure Assessment
6. Bildung

### مبنای نظری پژوهش: فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی روح هگل

فرایند تکوین دانش که اساس پدیدارشناسی هگل است در کتاب *پدیدارشناسی روح هگل* مورد بررسی قرار گرفته است. هگل در پدیدارشناسی، منطق رشد آگاهی<sup>۱</sup> را بیان می‌کند. در ابتدا عنوان کتاب *«پدیدارشناسی روح»*، «علم تجربه آگاهی»<sup>۲</sup> بود و هگل همه دست‌نوشته‌هایش را با همین عنوان برای ناشر خویش ارسال می‌کرد. پدیدارشناسی روح به دنبال بررسی روح<sup>۳</sup> در مقام تحقق آن به مثابه آگاهی است و موضوع توجه، آگاهی است. به همین دلیل مفهوم روح به عنوان بنیاد فلسفه هگل در دانش پدیدارشناسی با آگاهی پیوند خورده است و پدیدارشناسی به آگاهی روح و نه خود روح می‌پردازد (Sefidkosh, 2011, PP. 140- 141).

هگل در فرایند تکوین دانش به دنبال شکل راستینی است که حقیقت در آن وجود دارد یا در آن آشکار می‌شود. منظور از شکل راستین حقیقت، دیدن حقیقت به صورتی نظام‌مند در بستری تاریخی است. هگل برای نیل به این پاسخ از مفهومی به نام بیلدونگ سخن به میان می‌آورد که نزدیک به خروج از وضعیت اولیه بی‌واسطه است (Sefidkosh, 2011, p. 93). این خروج، با گام‌هایی منطقی همراه است که از تجربه و تاریخ مفهومی آگاهی حکایت دارد و سیر تکوین و تکامل آگاهی را رقم می‌زند.

پدیدارشناسی هگل در یک نگاه، مشاهده و پی‌جویی رشد دانش از پایین‌ترین تا بالاترین مرحله آن است. به صورتی که آگاهی از نازل‌ترین مرحله یعنی یقین حسی<sup>۴</sup> شروع می‌شود و تا جایی پیش می‌رود که می‌تواند به شناخت ذات خداوند بپردازد (Zakerzadeh, 2013, p. 85). آگاهی در آغاز، شناختی بی‌واسطه دارد که از نظر هگل بی‌واسطگی اولیه با شناخت عقلانی متفاوت است. برای نیل به شناخت عقلانی، سوژه نخست باید بی‌واسطگی خویش را از دست دهد و با خویش بیگانه شود. این فرایند از طریق مفهوم‌پردازی و استدلال حاصل می‌شود. هگل با بیان این فرایند قصد دارد که فلسفه را به صورت دانشی مطلق درآورد و اولین گامی که در این زمینه برمی‌دارد این است که جلوه‌های آگاهی را در مراحل مختلف رشد آگاهی بررسی می‌کند. او با ردیابی رشد و پیشرفت آگاهی به آگاهی طبیعی و بی‌واسطه کمک می‌کند که نیل به فلسفه نظروورزانه یا دانستن مطلق<sup>۵</sup> برای آن ممکن شود (Stern, 2015, p. 85). هگل، بیان می‌دارد که آگاهی در ابتدا به صورت ساده است، اما به دلیل نابسندگی آن در هر مرحله به سمت کمال رشد می‌کند. بدین صورت

1. Consciousness / Bewußtsein

2. Science of the Experience of Consciousness / Wissenschaft der Erfahrung des Bewußtseins

3. Spirit/ Geist

4. Sense-certainty / Die sinnliche Gewißheit

5. Absolute knowing / Das absolute Wissen

که روح در ابتدا در مرحله آگاهی است و نسبت به امور و اشیاء جهان خارج آگاهی دارد و پس از آن وارد مرحله بعد می‌شود که خودآگاهی<sup>۱</sup> است. در این مرحله، آگاهی متوجه آگاهی خویش می‌شود و با موضوع آگاهی که ایژه‌ها و درنهایت خویش است، ارتباط برقرار می‌کند. آگاهی پس از گذار از مرحله خودآگاهی وارد مرحله خرد<sup>۲</sup> می‌شود. در اینجا جلوه‌هایی مانند روح، دین و درنهایت دانستن مطلق را آشکار می‌کند (Hegel, 1807/ 2013).

شایان ذکر است که گذار آگاهی از هر مرحله به معنای نفی مرحله قبل و کنار گذاشتن آن نیست، بلکه در این فرایند، آگاهی پس از گذار از نابسندگی هر مرحله و ورود به مرحله بعد، مرحله قبل را نیز در خود دارد؛ در واقع آگاهی مراحل پیشین خویش را در وضعیت متعالی تر می‌یابد. هگل برای بیان این فرایند که به نوعی نفی در عین حفظ یا متعالی شدن در یک شکل جدید است، از اصطلاح آوفهونگ<sup>۳</sup> (رفع) استفاده می‌کند تا نشان دهد که هر مرحله آستن مراحل پیشین نیز هست.

### تعلیم و تربیت با نظر به فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل

در این بخش، نخست ماهیت و تعریف تعلیم و تربیت با توجه به مبانی نظری پژوهش که فرایند تکوین دانش در هگل است، بیان می‌شود و در ادامه مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت با نظر به تعریف تعلیم و تربیت در این دیدگاه به تصویر کشیده می‌شود. در پایان، هدف تعلیم و تربیت در این منظومه توضیح داده می‌شود.

#### تعلیم و تربیت به مثابه بیلدونگ

بیلدونگ در پدیدارشناسی روح (Hegel, 1807/ 2013)، در دو معنای کلی و جزئی به کار رفته است؛ در معنای کلی بیلدونگ به معنای کل فرایند تکوین آگاهی از نازل‌ترین گام تا بالاترین آن یعنی دانستن مطلق است. در معنای جزئی، بیلدونگ در بخش روح پدیدارشناسی به معنای روح از خودبیگانه به کار رفته است. در این بخش برخلاف معنای کلی بیلدونگ، هگل به انتقاد از بیلدونگ یا جهان فرهنگ می‌پردازد. در نگاه اول ممکن است این دو معنی متناقض به نظر برسند؛ زیرا در معنای کلی بیلدونگ پیش‌رونده و رشدیابنده و مثبت است در حالی که در معنای جزئی، بیلدونگ منفی است و مورد نقد واقع شده است، در حالی که این گونه نیست و این معنی دوم در داخل معنی اول قابل توضیح است. هگل به دنبال

1. Self-Consciousness / Selbstbewußtsein
2. Reason / Vernunft
3. Aufhebung
4. Sublation

آن است که جهان فرهنگ و بیلدونگ، به عنوان گامی از فرایند تکوین دانش در بیلدونگ به معنای کلی، به نقد و واریسی خویش پردازد. در واقع چنین می‌توان بیان نمود که نقد فرهنگ موجود و فراتر رفتن از آن بخش جدایی‌ناپذیر از بیلدونگ است که با از خود بیگانگی همراه است. با نظر به این توضیح، معنای کلی بیلدونگ در پدیدارشناسی ترسیم می‌شود.

بیلدونگ در معنای کلی خود در پدیدارشناسی به‌مثابه تمام فرایند شکل‌گیری روح است که دارای سه گام اساسی است؛ نخست دریافت تصویری عمومی از موضوع مورد مطالعه یا ابژه است که در مرحله دوم تلاش می‌شود تنها از طریق استدلال و مفهوم با نظر به امر کلی آن را درک و حمایت کند و سرانجام در مرحله سوم با نظر به حیات انضمامی و تعینات و کثرت موجود در موضوع به داوری درباره آن پردازد (Hegel, 1807/2013, p. 4). در بیلدونگ، خروج از وضعیت اولیه و بی‌واسطه آگاهی برای نیل به وضعیتی مفهومی و نظرورزانانه است. از این رو، می‌توان تعلیم و تربیت هگلی را همان‌طور که ادنشت، بیان می‌کند این گونه توضیح داد که تعلیم و تربیت نخست بی‌واسطگی و انس با طبیعت داده‌شده را از طریق دیگری در هم فرومی‌شکند تا در مرحله‌ای بالاتر با فعالیت نظرورزانانه با دیگری الفت و آشتی<sup>۱</sup> پیدا کند (Odenstedt, 2008). بیلدونگ بدان معنی است که فرد جوهر روح کلی و جهانی را از طریق آنچه به او عرضه شده است بازابد و از آن خود کند (Hegel, 1807/2013, PP. 24-25). این بازیابی، به آگاهی فرد، اعتبار و واقعیت می‌بخشد که چیزی جز بیگانه شدن با خود طبیعی نیست (Hegel, 1807/2013, P. 432). بیگانگی<sup>۲</sup> با سرشت طبیعی به معنای از سرشت طبیعی بیرون آمدن و حرکت به سمت درک مفهومی است که این فرایند، همان بیلدونگ است.

حقیقت در فلسفه و پدیدارشناسی هگل به دلیل داشتن نیروی درونی و آزادی‌بخش مجبور است تا دوباره از خودش درباره خودش یاد بگیرد. از نظر تویز، تعلیم و تربیت، حقیقت ناآرام و پویایی است. آوفهونگ یا رفع، بیان‌کننده همین حقیقت ناآرام در حال تکامل است که پیوسته به دنبال رفع گام‌های پیشین در خویش است (Tubbs, 2008). چنین حرکت‌هایی در تعلیم و تربیت، آگاهی را تغییر می‌دهد و پیوسته به دنبال ایجاد الفت و آشتی مفهومی برای فرد می‌باشد. این آشتی مفهومی در تعلیم و تربیت با به رسمیت‌شناختن ارزش‌ها و هنجارهای عام و جهان‌شمول درهم تنیده است. استویانف توضیح می‌دهد که بیلدونگ هگلی مفهومی هنجارین است که از یک سو، به دنبال برگزیدن اشکال اخلاقی یادگیری و تدریس در تعلیم و تربیت است و از سوی دیگر در تعلیم و تربیت به دنبال تکامل اخلاقی آگاهی انسان است و برای

1. Reconciliation / Versöhnung

2. Alienation / Entfremdung

نیل بدین هدف، نیازها و آرمان‌های افراد را در قالبی جهان‌شمول و بین‌الذهانی به محک معیارهای اخلاقی و ارزشی می‌گذارد (Stojanov, 2018, P. 19). تا در ادامه موجبات تکامل مفهومی آن‌ها فراهم شود. بنابراین به‌طور دقیق‌تر و با توجه به تعریف هگل می‌توان این‌گونه توضیح داد که تعلیم و تربیت برآمده از پدیدارشناسی دارای سه گام اساسی است که با نظر به مفهوم بیلدونگ این‌گونه توضیح داده می‌شود؛ نخست فرد تصویری از آنچه در اختیار دارد یا امر داده شده، پیدا می‌کند و به نحوی خود را در آن می‌یابد. سپس در مرحله بعد تلاش می‌کند تا آنچه در اختیار دارد را از طریق استدلال مفهومی و با نظر به امر جهان‌شمول درک و توجیه کند که در این مرحله اهمیت دیگری برای درک و توجیه امر کلی شایان توجه است. سرانجام، با توجه به این استدلال و همچنین فضای انضمامی و کثرات موجود به آشتی مفهومی با امر داده شده در صورتی جهان‌شمول نائل می‌شود. این فرایند ادامه خواهد داشت و امر فهم شده اخیر، دوباره خود در شکل نخستین می‌تواند فرایند پیشین را ادامه دهد و با رفع (نفی و حفظ) مفاهیم پیشین در وضعی جدید، دوباره به آشتی مفهومی برسد. تعلیم و تربیتی از این جنس به دنبال آن خواهد بود تا فهم دانش‌آموز از جهان زیسته‌اش را در قالبی مفهومی و با نظر به دیگری بسط دهد، به‌طوری‌که دانش‌آموز همیشه به نابسندگی افکار و آموخته‌های خویش واقف باشد و فرایند بیلدونگ را در همه افکار و امور دنبال کند. این بیان با دو مشخصه بیلدونگ (Jessop, 2012)، یعنی عقلانی بودن و تکاملی بودن، هم‌راستاست، اما مشخصه سوم آن یعنی متضاد بودن را نمی‌پذیرد؛ با این توضیح که بیلدونگ و تعلیم و تربیت با نظر به پدیدارشناسی، لزوماً با مواجه شدن با امر متضاد تکامل نمی‌یابد و در اینجا سخن از سه‌گانه تر، آنتی تز و سنتز اساساً مطرح نیست بلکه درک نابسندگی است که منجر به حرکت می‌شود.

### مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت

نظر به تعریف و هدف تعلیم و تربیت برآمده از پدیدارشناسی هگل، مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت در این دیدگاه به شرح زیر می‌باشد.

#### ۱. آزادی‌بنیاد

بنا به ادعای هابرماس، هگل نخستین فیلسوفی است که مدرنیته را موضوع اندیشه خویش قرار داد و از آنجا که هدف زندگی مدرن آزادی فردی است، هگل نخستین فیلسوف آزادی به شمار می‌آید (Pinkard, 2000, P. 10). در واقع تمام پروژه هگل نوعی تلاش برای تحقق و به‌چنگ آوردن آزادی است (Bellamy, 1987, P. 694). در پدیدارشناسی روح، آگاهی قرین با آزادی و طالب آن است؛ آگاهی در پدیدارشناسی معطوف و سوی‌مند به ابژه است. این سوی‌مندی منجر به این می‌شود که آگاهی به‌صورت درونی و مداوم در حال حرکت و رفع نابسندگی‌های خویش باشد و از آنجا که این نیروی حرکت و میل به آزادی، درونی

است، آگاهی نیازی به فشار بیرونی برای حرکت خویش و آزادی ندارد (Sefidkosh, 2011, P. 169). اساساً نابسندگی‌های موجود در هر گام از پدیدارشناسی، آگاهی را در وضعیتی قرار می‌دهد که آزادی و برای خودبودی آن سلب شود. از این رو است که آگاهی به حرکت آزادانه خویش برای رهایی از آن ادامه می‌دهد. حال در تعلیم و تربیت نیز این آزادی باید به رسمیت شناخته شود و به‌عنوان بنیاد آن مورد توجه قرار گیرد. با این توضیح که تعلیم و تربیت در واقع فرایند تکامل آزادی افراد است و افراد در هر گام حرکتی آزادانه و روبه‌جلو برای رفع محدودیت‌ها و نابسندگی‌های تکاملی خود برمی‌دارند. البته این آزادی نباید به‌عنوان آزادی مطلق و فارغ از هرگونه محدودیت‌های بیرونی در تعلیم و تربیت و به معنای پیروی از امیال فهم شود.

هگل در «پدیدارشناسی روح» در بخش روح، بحث آزادی مطلق<sup>۱</sup> را پیش می‌کشد و با آن به مخالفت برمی‌خیزد. مقصود از آزادی مطلق، آزادی سلبی یا همان آزادی مهارگسیخته و مخالف با هرگونه قانون و انضباط است. هگل معتقد است که آزادی مطلق و صرف، چون بی‌تعیین است و ماهیت انضمامی ندارد، صرفاً در خلال اندیشه محقق می‌شود و مادامی که با دیگری روبرو نشود با جهان خویش بیگانه است. از این رو هگل در بند ۱۹۷ پدیدارشناسی بیان می‌کند: «در خلال اندیشه، من آزاد هستم؛ زیرا من در دیگری نیستم.» (Hegel, 1807/2013, P. 175).

از نظر هگل این نوع آزادی که فارغ از هرگونه تعینات است نمی‌تواند بنیاد دانش و به دنبال آن تعلیم و تربیت قرار گیرد و ما را از فضای عقلانی مفاهیم دور می‌کند. چنانکه، استویانف، بیان می‌دارد گرچه خودانگیختگی کودکان با ارزش‌ترین نوع آزادی طبیعی را دارد، اما برای هگل تعلیم و تربیت تکامل آزادی است و نه صرف بیان آزادی که از قبل موجود است و به‌وسیله طبیعت به کودک داده شده است (P. 38, Stojanov, 2018). هگل برخلاف فیشته<sup>۲</sup> به دنبال آن نیست که بیان کند چگونه می‌توان «من» را از محدودیت‌ها آزاد کرد، بلکه به دنبال آن است که چگونه تکامل و کسب مراتب عالی‌تر آزادی که از پیش در شخص وجود دارد را نشان دهد (Magri, 2015, P. 471).

بنابراین آزادی بنیاد بودن تعلیم و تربیت در هگل به معنای به رسمیت‌شناسی آزادی سلبی یا آزادی امیال و علائق فرد برای رفع محدودیت‌های انضمامی نیست، بلکه نوعی آزادی ایجابی و تکامل آزادی به وسیله فهم مفهومی شرایط انضمامی و آشتی با آن در سطحی والاتر است که به دنبال آن می‌تواند به رفع محدودیت‌های انضمامی موجود نیز منجر شود.

1. Absolute freedom / Die absolute Freiheit  
2. Johann Gottlieb Fichte



## ۲. بازسازانه

نظر به آنچه در بخش بیلدونگ و آزادی بیان شد، آگاهی با فرایندی درون‌بنیاد در پی رفع نابسندگی‌های خویش است و پیوسته در حال بازسازی و تکامل خویش است. مفهوم بازسازی با دیالکتیکی بودن دانش در پدیدارشناسی توضیح داده می‌شود. البته دیالکتیکی بودن دانش در پدیدارشناسی به معنای سه‌گانه‌تر، آنتی‌تر و سنتز نیست و آنچه از دیالکتیک در فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی (Hegel, 1807/2013)، مورد نظر است نوعی درک نابسندگی و تلاش برای رفع آن است که معمولاً از خلال تجربه به دست می‌آید. این درحالی است که، در نظریه دانش هگل که در پدیدارشناسی دنبال شده است ردپایی از سه‌گانه مذکور نمی‌بینیم و گام‌های آگاهی در مراحل تکامل خود از این منطق سه‌تایی پیروی نمی‌کند. بنابراین، مراد از دیالکتیکی بودن در اینجا نوعی درک نابسندگی و فرایندی بازسازانه است؛ بدین معنی که آگاهی در هر مرحله با وضعیتی مواجه می‌شود که در آن وضعیت به درکی از نابسندگی می‌رسد و این امر سبب می‌شود حرکت خویش را برای رفع این نابسندگی ادامه دهد. تعلیم و تربیت نیز اگر بخواهد به نظریه دانش هگل وفادار باشد، باید بستری فراهم نماید که در آن متربی در فرایند تعلیم و تربیت به دنبال بازسازی فهم خود از مفاهیم و امور باشد. این مهم می‌تواند از طریق مواجهه متربی با موقعیتی باشد که او به نابسندگی دانش خویش وقوف یابد و برای رفع این نابسندگی همت گمارد.

## ۳. تاریخ‌مند

نظر هگل با پیشینیان خود در باب جوهر متفاوت است. هگل گرچه عامل اصالت شی را جوهر می‌داند، اما جوهر برای وی امری ساکن و مرده و بدون تغییر نیست. بلکه جوهر متحرک و پویا است و همین دست‌خوش تغییر شدن آن، تاریخی شدنش را به ارمغان می‌آورد (Sefidkosh, 2011, P. 58). با این توضیح که گرچه جوهر امری، یکی است اما تحولات مفهومی را پشت سر گذاشته است. پس می‌توان اذعان کرد که دانش در هگل سرشت تاریخی دارد، اگرچه این تاریخ به سیر تکامل مفهومی و نه زمانی اشاره داشته باشد. با این حال نباید نادیده گرفت که برای هگل تاریخ فلسفه، فی‌نفسه فلسفه است و این اهمیت اندیشه‌های تاریخی و تاریخ را نزد هگل نمایان می‌کند (Rockmore, 2009). در تعلیم و تربیت نیز این نکته حائز اهمیت است. تعلیم و تربیت مبتنی بر این نظریه دانش نمی‌تواند نسبت به تاریخ و فرهنگ خود بی‌تفاوت باشد و صرفاً با بیان چند هدف و اصل تربیتی به تربیت افراد همت گمارد، چنانکه هگل در نقد خویش به اخلاق مطلق کانت اشاره می‌کند و بر نقش اخلاقیات عرفی-اجتماعی تأکید می‌ورزد.

تعلیم و تربیت در این دیدگاه پیوندی وثیق و پیوسته با تاریخ و فرهنگ خویش دارد و اساساً بر پایه مسائل انضمامی و موجود فرهنگ شکل می‌یابد. در این دیدگاه خودآگاهی انسان و فهم خویش از خویش

خویش که نسبتاً انضمامی است، نقش اساسی ایفا می‌کند. انسانی که قرار است تربیت شود نوعی انسان معلق در فضا نیست بلکه انسانی است که در هزارتوی فرهنگی، تاریخی و اجتماعی خاصی تناورده شده است و متناسب با این فهم و فهم این انسان از تربیت و فرهنگ باید به تربیت پرداخت. البته این بدان معنی نیست که بر آنچه مطلوب فرهنگ و تاریخ است، صحنه گذاشته شود بلکه مقصود این است که نقطه شروع تربیت همین انسان انضمامی تاریخ‌مند است تا سرانجام بتواند انضمامیت خویش را در تعلیم و تربیت با صلیب مفهوم، به عقلانیت جهان‌شمول نزدیک گرداند.

#### ۴. تجربه‌ورزانه - مفهومی

فرایند تکوین دانش در هگل اساساً بر مفهوم تجربه استوار است و به نوعی علم تجربه آگاهی است. هگل در این اثر به دنبال بازسازی تجربه و خودآگاهی است؛ تجربه فرایند خودقانون گذاری و خودتحویلی انسان خودآگاه است که بودن خویش را به مخاطره می‌کشانند (Brandom, 2009). در نظر هگل دانش بر تجربه استوار است. تجربه‌ای که از طریق گام‌هایی مفهومی، خود اندیشه است. تجربه در اینجا در تقابل با اندیشه نیست؛ تجربه بدین معناست که آگاهی به نابسندگی گام‌های خود وقوف می‌یابد و روبه‌جلو برای رفع این نابسندگی‌ها پیش می‌رود (Inwood, 2009, P. 201). هر یک از این گام‌ها گرچه با گام‌های دیگر متفاوت است، اما بر گام‌های پیشین استوار است و آن‌ها را در خود دارد و به سوی فهمی از واقعیت دانش پیش می‌رود (Rockmore, 1999, P. 171). هدف هگل این است که چگونگی دستیابی به تجربه واقعی دانستن همان‌طور که به‌طور ضمنی با ما زندگی می‌کند را دنبال کند. این تجربه دارای تاریخی مفهومی است؛ بدین معنی که دارای گام‌هایی منطقی است که یکی بعد از دیگری در آگاهی رخ می‌نمایند و تا آگاهی یکی را به تجربه در نیاورد امکان تجربه مرحله بالاتر را نخواهد داشت. از این رو است که تجربه پیوندی وثیق با مؤلفه‌ی بازسازانه بودن تعلیم و تربیت پیدا می‌کند و این فرایند بازسازانه در بستر تجربه ادامه حیات می‌یابد.

تعلیم و تربیت مبتنی بر این دیدگاه باید بر پایه تجربه پیش رود. تجربه دانش آموز و مربی در فرایند تعلیم و تربیت نه تنها مهم است بلکه پایه تربیت است و گام‌های تعلیم و تربیت باید بر اساس تجارب پیشین دانش آموز ادامه یابد. در این مسیر، دانش فرد متناسب با دانش پیشین او سامان می‌یابد و در هر مرحله به دنبال آن خواهیم بود تا دانش تحقق یافته را به سمت تعالی سوق دهیم به نحوی که مراحل پیشین دانش را در خویش داشته باشد. ذهن دانش آموز در این دیدگاه در بادی امر غنی و پربار نیست و ما با تجربه به دنبال یادآوری افلاطونی در دانش نیستیم، بلکه آنچه مدنظر است غنی کردن تجربیات اولیه دانش آموز است.

نکته مهم در این بخش این است که باید فرد به لحاظ تجربی نابسندگی دانش خویش را درک کند و متناسب با تجربه خویش به رفع آن همت گمارد. تجربه‌ای که در اینجا مدنظر است صرفاً به معنای تجربه‌ای محسوس و دست‌ورزانه نیست بلکه مقصود، تجربه‌ای مفهومی و سازمان دهنده است که شبکه‌ای از دانش را در ذهن متربی ایجاد کرده است. با وجود این، تجربیات محسوس اگر جایی در شبکه مفهومی دانش آموز پیدا کند، می‌تواند در ادامه و در تعامل با محیط و افراد برای درک نابسندگی خویش حرکت نمایند. از دیگر سو، تجربیات محسوس می‌تواند بستری فراهم کند تا دانش آموز تجربیات مفهومی خویش را زیر سؤال ببرد و به رفع نقایص آن‌ها همت گمارد؛ بدین معنا که تجربیات لزوماً در جهت تأیید دانش کودک نباشد و گاهی چالشی در مقابل دانش فرد به حساب آیند.

##### ۵. فرایندی

برای هگل مقدمات یک نظریه به اندازه نتیجه آن اهمیت دارد. از نظر او کل مسیر آگاهی برای نیل به حقیقت مهم است و تمام مراحل آگاهی از این حیث حائز اهمیت هستند و نمی‌توان به سادگی به جدا کردن مقدمات از نتیجه مبادرت نمود؛ چراکه در یک کار حقیقت‌جویانه فلسفی تمام مراحل از حقیقت یکسانی برخوردارند و هر آنچه هست داخل حقیقت است. از این رو هگل از فلسفه به‌عنوان یک نظام علمی سخن به میان می‌آورد که کل آن از آغاز تا انجام، دانش فی‌نفسه و نه دوستدار دانایی است (Hegel, 1807/ 2013, P. 5). گام‌های آگاهی در هر مرحله، از سوی آگاهی به‌عنوان غایت دانش در نظر گرفته می‌شوند و مادامی که نابسندگی آن‌ها درک نشده باشد، فی‌نفسه دانش‌اند. با وجود این، زمانی که نابسندگی آن‌ها درک می‌شود، مقدمه‌ای می‌شوند برای گذار به گام بعد و چون در گام بعد نیز وجود دارند و رفع (آوفهیت) شده‌اند، بنابراین از اهمیت شایانی به اندازه نتیجه برخوردارند.

در تعلیم و تربیتی از این جنس تمام مراحل و گام‌ها حائز اهمیت‌اند؛ زیرا با نظر به ماهیت پویای تعلیم و تربیت و اهمیت مقدمات دانش، تمامی گام‌ها بر گام‌های پیشین استوارند و به نحوی گام‌های پیشین را در خود دارند. بنابراین تمام مراحل و فرایند تعلیم و تربیت حائز اهمیت‌اند و این‌گونه نیست که تنها نتیجه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گیرد. گرچه تمام تلاش برای رسیدن به هدف تعلیم و تربیت است اما این به معنای نادیده گرفتن مسائل هر یک از مراحل تعلیم و تربیت نیست. در این دیدگاه مسائل مراحل بالاتر تعلیم و تربیت نباید به مراحل پایین‌تر سرایت پیدا کند و آنچه اهمیت دارد این است که در هر مرحله متناسب با مسائل و مشکلات آن مرحله، به سوی هدف حرکت کرد. با این توضیح که در تعلیم و تربیت نباید در اهمیت زمان حال یا آینده افراط یا تفریط کرد، بلکه باید آینده و هدف تعلیم و تربیت را از خلال حال و وضعیت موجود آن دید تا به بهانه هدف تعلیم و تربیت و آینده آن، حال را فدا کرد و یا برعکس آینده را

فدای آنات زودگذر به طور نمونه دوران کودکی کرد.

با این وصف، دیگر هیچ‌یک از مراحل تعلیم و تربیت نمی‌تواند به‌عنوان دوره‌ای زائد و فاقد اهمیت مورد بحث قرار گیرد و از آن تنها به‌عنوان مقدمه‌ای فاقد ارزش برای مراحل دیگر یاد شود. پس تمام مراحل و فرایند تعلیم و تربیت دارای اهمیت تربیتی و دانشی هستند و تعلیم و تربیت از تربیت اوان کودکی تا آموزش بزرگ‌سالان داخل در مفهوم تعلیم و تربیت و حائز اهمیت اند. بدین ترتیب می‌توان گفت که تعلیم و تربیت هگلی با هر دو رویکرد سنتی و مدرن درباب کودکی مخالف است. در دیدگاه سنتی کودکی به‌عنوان بزرگ‌سال کوچک مورد توجه قرار می‌گیرد. در این دیدگاه دوران کودکی با نظر به مسائل بزرگ‌سالان و آماده شدن برای آن در نظر گرفته می‌شود و کودکی فی‌نفسه دارای اهمیت نیست (Aries, 1962). هگل با اهمیت دادن به تمامی مراحل تربیت و مسائل آن از جمله دوران کودکی با این نظر مخالف است. در رویکردهای جدید، کودک محوری مورد توجه است. با این توضیح که کودک به‌عنوان سازنده دانش در نظر گرفته می‌شود و امیال و علایق او محور تعلیم و تربیت خواهد بود و هدف تعلیم و تربیت نیز چیزی جز رشد درونی نخواهد بود (Dewey, 2001). اما در دیدگاه هگل این گونه نیست. در دیدگاه هگل، دوران کودکی و مسائل آن مهم هستند و به‌عنوان نقطه شروع تربیت در نظر گرفته می‌شوند. کودک با ارتباط برقرار کردن با علایق و مسائل خویش از یک سو کودکی می‌کند و از سوی دیگر مربی به دنبال آن است تا مسائل کودک را با نگاه به هدف غایی تربیت و آینده او پردازش کند. چنین به نظر می‌رسد که در این دیدگاه کودک با کودکی کردن بزرگ می‌شود. تفاوت عمده این دیدگاه با دیدگاه افرادی مانند دیویی این است که هدف غایی، هنجارها و ارزش‌های بیرونی و جهان‌شمول در این تعلیم و تربیت نقش ایفا می‌کنند، اما این به معنای نفی علایق کودک و رهسپار کردن او به سمت هدف غایی بدون توجه به مسائلیش نیست.

#### ۶. تعاملی

فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی یک کل ارگانیک و پویا است که با حرکتی درونی از نازل‌ترین مراحل آگاهی شروع می‌شود و با درک نابسندگی از درون به سمت مراحل والاتر گام برمی‌دارد. آگاهی در دیدگاه هگل برای رشد و ادامه فعالیت به چیزی بیرون از آگاهی نیاز ندارد؛ چراکه همه چیز در دنیای روح و آگاهی است و آگاهی در هر مرحله با اتکا به آنچه دارد و درک نابسندگی خویش به رشد خویش همت می‌گمارد و این فرایند به‌صورت یک ضرورت منطقی و درونی ادامه پیدا می‌کند. در این فرایند امر ارگانیک چیزی پدید نمی‌آورد و تنها خود را حفظ می‌کند و صرفاً آنچه بالقوه موجود بوده را پدید آورده است (Hegel, 1807/ 2013, P. 227). پس، امر ارگانیک در قالب امری حافظ خویشتن که به

خود برمی‌گردد، پدیدار می‌شود (Hegel, 1807/ 2013, P. 230). بنابراین، دانش دیگر دانش به واقعیت بیرونی نیست بلکه دانشی پویا از خود دانش فی‌نفسه است (Baciu, 2013, P. 75)؛ دانشی از پدیده‌ها و صورت‌های مختلف دانش است که به صورت یک کل در تاریخ بشری ظهور پیدا می‌کند.

ارگانیک، درون‌ماندگار و خوداتکابودن آگاهی در پدیدارشناسی، وصف آگاهی کلی، روح یا خداوند است که خودبسنده است. درحالی‌که آگاهی فردی این‌گونه نیست و آگاهی منفرد و شخصی با نسبت برقرار کردن با این کل ارگانیک، روح و کل آگاهی است که ارتقا می‌یابد. تعامل آگاهی منفرد با آگاهی کلی است که مسیر تکامل آگاهی را هموار می‌کند. پس اگر آگاهی از منظر مطلق، روح یا آگاهی کلی دیده شود، درون‌ماندگار و خوداتکا است؛ زیرا همه چیز در حیطه آگاهی است. چنانچه از منظر آگاهی فردی دیده شود، نیازمند تعامل با محیط، نهادها و افراد یا در یک کلام آگاهی کلی می‌باشد.

بنابراین، تعلیم و تربیت مبتنی بر نظریه دانش هگل، انگاره‌ای تعاملی خواهد داشت. تعاملی بودن تعلیم و تربیت بدین معناست که متربی باید با محیط و دیگری ارتباط برقرار کند. در این تعامل باید بر رشد درونی متربی همت گمارده شود و اساس تربیت بر این رشد درونی تأکید دارد. این متربی است که باید در هر مرحله به درکی از ناپختگی و نابسندگی برسد تا برای حرکت به سمت رفع نابسندگی اقدام نماید. این فعالیت تعاملی باید به نحوی ادامه پیدا کند که متربی در هر مرحله پس از درک نابسندگی دانش خویش وادار به حرکت در مسیر دانش شود.

#### ۷. تأییدطلبانه

به رسمیت‌شناسی<sup>۱</sup> یا تأییدطلبی در پدیدارشناسی روح هگل دوجانبه و متقابل است (Grøn, 2009, P. 117) که سبب می‌شود فرایند دانش در پدیدارشناسی بعد از ورود به گام خودآگاهی، سرشتی اجتماعی پیدا کند و خودآگاهی خویش را در نسبت با یک خودآگاهی دیگر تعریف کند و در نهایت تکامل بخشد. این سرشت اجتماعی تا انتها همراه و قرین با خودآگاهی است. این سرشت اجتماعی به‌وضوح در خودآگاهی اربابی و بردگی<sup>۲</sup>، تعاملی دیالکتیکی را رقم می‌زند. هگل، دیالکتیک ارباب و برده را این‌گونه شرح می‌دهد (Hegel, 1807/ 2013)؛ خودآگاهی اربابی، برده را به کار و خدمت می‌گیرد. از این‌رو اولین نوع به رسمیت‌شناسی برای هر دو نوع خودآگاهی اربابی و بردگی رخ می‌نماید؛ خودآگاهی اربابی خود را به‌عنوان ارباب در ارتباط با برده به رسمیت می‌شناسد و از خدمت برده منتفع می‌شود و در مقابل برده نیز اولین نوع به رسمیت‌شناسی خویش را با برده بودن و کار کردن برای ارباب رقم می‌زند. بدین ترتیب برده با توجه به

1. Recognition / Anerkennen

2. Mastery and Servitude / Herrschaft und Knechtschaft

ترسی که از ارباب دارد، برای ارباب کار می‌کند و در فرایند کار و خدمت، آموزش می‌بیند و خودش را نه در برده بودن برای ارباب بلکه در آنچه تولید می‌کند به رسمیت می‌شناسد و در نتیجه آگاهی خویش را تکامل می‌بخشد و ارباب را نیز وابسته به کار خود می‌کند. این آموزش به برده امکان مستقل شدن و آزادی را می‌دهد.

تعلیم و تربیت در این دیدگاه برحسب اینکه از جنس آگاهی است و آگاهی در افراد معطوف به دیگری است، همان‌گونه که وستفال بیان می‌کند، ماهیتی اجتماعی دارد و تعاملی است (Westphal, 2003, P. 60). با این توضیح که در این تعامل اجتماعی نخست، فرد به دنبال تأیید شدن خویش است و این به تأیید طلبی به صورت اولیه در تعامل مربی و متربی اتفاق می‌افتد. آنچه مهم است وابستگی آگاهی اربابی و بردگی یا به عبارت دیگر، آگاهی معلمی و دانش آموزی به یکدیگر است. مربی و متربی هر دو در فرایند تعلیم و تربیت به عنوان دو قطبی مطرح‌اند که بودن و آگاهی هریک منوط به بودن و آگاهی دیگری است. بدین ترتیب هگل تربیت فردی را با تربیت اجتماعی گره زده است و این مهم، الهام‌بخش کسانی چون دیویی بوده است (Allen, 1946). دوم، تعامل مربی و متربی در تربیت، تعاملی برابر و هم‌تراز نیست بلکه این تعامل به صورت نابرابر وجود دارد، به نحوی که قطب مربی از قدرت و دانش بیشتری برخوردار است. جسط نیز به این خصیصه اشاره دارد و بیان می‌کند که نابرابری در تعامل اجتماعی در تعلیم و تربیت هگلی به رسمیت شناخته شده است (Jessop, 2012). قدرت و دانش بیشتر مربی سبب می‌شود که دانش آموز به نابرابری توان دانشی خویش و معلم پی ببرد و در نتیجه خویش را به عنوان آموزنده و یادگیرنده به رسمیت بشناسد و معلم نیز این به رسمیت شناسی را تأیید کند.

سوم، گرچه در پدیدارشناسی این آگاهی بردگی است که ادامه می‌یابد و آگاهی اربابی عقیم است، اما چنین به نظر می‌رسد که این تعامل می‌تواند و باید خود آستن تأیید طلبی تعاملی باشد؛ بدین معنا که فضایی برای تأیید طلبی هر دو قطب تعلیم و تربیت یعنی مربی و متربی فراهم کند تا آزادی در تربیت را برای آن‌ها به ارمغان آورد. با علم به این خصیصه می‌توان به ایجاد فضایی اجتماعی در تعلیم و تربیت دست یافت که این نسبت اربابی و بردگی در هر دوی معلم و شاگرد به رسمیت شناخته شود و یا حتی نسبت‌ها به طور متناوب برای تأیید طلبی یکدیگر جایگزین شوند. در حالت اولیه آگاهی معلم در وضعیت آگاهی اربابی قرار دارد و آگاهی دانش آموز در حالت آگاهی بردگی که این منجر به دریافت مطالب توسط دانش آموز می‌شود. حال اگر بخواهیم این نسبت را تغییر دهیم و برای دانش آموز نیز آگاهی اربابی برای برخی بزنگاه‌ها قائل شویم، به سه شکل قابل دستیابی است؛ شکل اول به سکوت و عدم یادگیری دانش آموز، شکل دوم به

پرسش‌های او شکل سوم به فراهم کردن فضا برای ایجاد پرسش‌های چالشی از طرف دانش‌آموز اشاره دارد. نخست، وقتی معلم آموزش می‌دهد و دانش‌آموز سکوت کرده و منفعل است، گاهی این سکوت علامت عدم یادگیری دانش‌آموز است و آن زمانی است که ارزشیابی نیز آن را نشان می‌دهد. در واقع معلم با ارزشیابی کردن، نه تنها دانش‌آموز بلکه کار خویش را نیز ارزشیابی می‌کند. در این حالت معلم در یک فعالیت انعکاسی به خود بازمی‌گردد و کار خویش را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و این سبب می‌شود معلم از حالت اربابی بیرون آمده و آگاهی بردگی را پیش گیرد و با کار و مطالعه بر روی محتوا و روش تدریس خود در جهت ارتقای کار خویش گام بردارد. در حالت دوم دانش‌آموز در کلاس فعال است و مطالب را یاد می‌گیرد. با وجود این، برای او پرسش‌هایی مطرح می‌شود که آنها را از معلم می‌پرسد. گاهی معلم در پاسخ دادن به این پرسش‌ها دانش کافی ندارد و مجبور می‌شود برای پاسخ به آنها آگاهی بردگی را پیش گیرد و دوباره با یک آگاهی جدید در کلاس برای پاسخ به پرسش‌ها حاضر شود. در حالت سوم که پیشرفته‌ترین نوع است، معلم به صورت آگاهانه از دانش‌آموزان می‌خواهد نسبت به مطالب کلاس پرسش‌های چالشی طراحی و ارائه کند. در این حالت نیز دانش‌آموزان با طرح پرسش‌های چالشی سبب خواهند شد که آگاهی معلم تبدیل به آگاهی بردگی شود و معلم با تلاش مضاعف به دنبال آن باشد که پاسخ پرسش‌ها و چالش‌های دانش‌آموزان را پیدا و ارائه کند. بدین ترتیب در هر سه حالت، آگاهی اربابی و بردگی هر یک جایگزین دیگری خواهد شد و همچنین معلم به محدودیت‌های خویش چه به صورت منفعلانه و چه فعالانه پی خواهد برد و در صدد رفع آن‌ها بر خواهد آمد.

#### ۸. خطا شکیب

هگل بر این عقیده است که فرایند تکوین دانش با خطا قرین است و پیش روی و تکامل آن با خطا در هم تنیده شده است. دانش در بستر آگاهی تاریخی هیچ گاه از خطا مصون نبوده و نیست و با توجه به خطاها، نابسندگی‌ها و تناقض‌هایی که با آن‌ها مواجه می‌شود، مسیر رشد و پیشرفت خود را طی می‌کند. بنابراین، چنانکه هگل در پدیدارشناسی اشاره می‌کند، پیشرفت علم با خطا همراه است و ترس از اشتباه کردن و خطا داشتن در فرایند دانش عین خطاست (Hegel, 1807/2013, P. 70). اساساً پدیدارشناسی روح، دانش شناخت توهمات آگاهی و خطاهای آن در هر مرحله از آگاهی است.

تعلیم و تربیت در این نگاه نیز باید خطا را به رسمیت بشناسد و خطاشکیب باشد و آن را بخشی از فرایند یادگیری فرد در نظر بگیرد؛ نخست، تعلیم و تربیتی که عاری از هر گونه خطا باشد نمی‌تواند بر تجارب درونی فرد استوار باشد، چنانچه آگاهی افراد در تعلیم و تربیت مهم تلقی شود، این آگاهی همیشه در ادوار تاریخی خود و ادوار زندگی فرد با خطا عجین بوده و با خطا پیش رفته است، پس در تعلیم و تربیت نیز باید

به رسمیت شناخته شود. دوم، با نظر به این دیدگاه فرد در فرایند تعلیم و تربیت با و از خطا کردن می‌آموزد و برای رفع خطاهای خویش، تلاشی وافر متناسب با تجربیات زیسته به نمایش می‌گذارد. در این نوع تعلیم و تربیت اساساً خطا کردن فرد را متوجه اشتباهات مفهومی و تجربی خویش می‌کند و نابسندگی دانش و مهارت فرد را به رخ می‌کشد، تا او را در جهت غنی کردن تجربیات و دانش سوق دهد. بنابراین در این دیدگاه نباید از خطا گریزان بود، بلکه باید آن را بخشی از فرایند تکوین دانش به شمار آورد و پذیرفت، به نحوی که فرایند تکوین تعلیم و تربیت فرد را بر آن استوار کرد. البته باید توجه داشت که خطاشکیب بودن تعلیم و تربیت به معنای تجویز آن نیست، بلکه برخورد آگاهانه و فعالانه با خطاهای گریزناپذیر است.

### هدف تعلیم و تربیت: خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه

نظر به فرایند تکوین دانش در پدیدارشناسی روح (Hegel, 1807/2013)، آنچه غایت آگاهی است، دانستن مطلق است. در این مرحله آگاهی به‌مثابه دانستن مطلق که همان فلسفه است به فعالیت خویش ادامه می‌دهد و با امر مطلق در قالب مفهوم، ارتباط برقرار می‌کند و گام‌های این فرایند در این مرحله که پویا و زنده است به پایان می‌رسد. برای هگل، بهترین راه شناخت امر مطلق، فلسفه است. فلسفه‌ای که تمامی مراحل قبل، از جمله دین را نیز در خود دارد و آستن کل تاریخ فلسفه است. دانستن مطلق غایتی است که مهم‌ترین مؤلفه آن بی‌نهایت و بی‌کرانگی است و آگاهی با تمسک به مفهوم و استدلال در فعالیت خویش مستغرق است و این فعالیت خویش را به‌صورت پایان باز ادامه می‌دهد. نظر به این منطق، هدف تعلیم و تربیت، خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه است.

مقصود از خردورزی این است که اساس تربیت بر استدلال و مفهوم‌پردازی استوار است و هدف تربیت آن است که متری را به گونه‌ای تربیت کند که بتواند با تمسک به مفهوم، انضمامیت ایده‌های خویش را در شکلی خردمندانه ارائه کند. خردورزی در هگل با فهم عمومی از تربیت عقلانی و استدلالی متفاوت است. آنچه از خردورزی در اینجا مراد می‌شود با عقلانیت ارسطویی و کلاسیک متفاوت است و مراد هگل از خرد، نوعی انطباق‌پذیری خرد انسانی با خرد ذاتی موجود در چیزهای طبیعی است و در زندگی باید خود را با خرد درونی و بالفعل امور هماهنگ کنیم (Inwood, 2009, P. 508). در واقع هگل بیان می‌دارد که طبیعت، فرایندها و روح حاکم بر آن باید به نحوی فهم شوند که دارای فاهمه و خردی درونی هستند که خرد انسانی به دنبال انطباق با آن‌ها است. چنانچه توبز بیان می‌کند که تعلیم و تربیت در هگل یک تجربه



عقلانی رسمی نیست، بلکه کار کردن بر روی عقل واقعی یا عملی است و تعلیم و تربیت در خلال سرشت واقعیت است (Tubbs, 2008).

از آنجاکه دانستن مطلق در هگل پایانی مختوم نیست و پایانی است که سرآغاز بی‌کرانگی است، خردورزی نیز به معنای هدفی نهایی و پایان‌یافته مدنظر نیست، بلکه مراد آن است که با نیل مرتبی به این مرحله، او دریابد که از این‌پس با دنیایی از مفاهیم و ایده‌ها روبه‌رو است که باید در زندگانی خویش آن‌ها را با استدلال درک و دریافت کند و این فرایند هیچ‌گاه در زندگی او پایان نخواهد یافت و تلاشی بی‌پایان است و مادام که تلاش فرد در راستای فهم خردمندانه محیط خویش ادامه داشته باشد، از چنین تربیتی برخوردار خواهد بود.

فراگیر بودن این خردورزی به سه جنبه اشاره دارد: فراگیری تاریخی، فراگیری اجتماعی و فراگیری در موضوعات دانش. خردورزی در وهله نخست به دنبال آن است که تمام گذشته خویش و فرایند مفهومی را که در انضمامیت خویش دارد، درک کند و آن را در سطحی والاتر از طریق مفهوم باز یابد. تعلیم و تربیت نیز در پایان باید به دنبال آن باشد تا مرتبی هر آنچه را آموخته است، در بافتی تاریخی به صورت خردمندانه باز یابد و برآیند این خردورزی در بردارنده تاریخ مفهومی فعالیت‌های او باشد.

فراگیری اجتماعی خردورزی به قابلیت تفاهم بین الادهانی و همگانی بودن آن اشاره دارد. همان‌طور که دانش در هگل با تمسک به مفهوم به دنبال امر عام و قابلیت تفاهم بین الادهانی است، تعلیم و تربیت نیز به دنبال آن است تا خردورزی را به صورت عام در فرایند تعلیم و تربیت دنبال کند تا زبان مشترک همگان شود. خردورزی فراگیر بر این نکته تأکید دارد که دانش باید خردمندانه باشد و قابلیت فراگیر برای تفاهم بین الادهانی داشته باشد (Hegel, 1807/2013, P. 11). آنچه آگاهی را دانستن مطلق می‌کند فرایند استدلال و رسیدن به مفهوم کلی است. در این نوع دانش فرد نادیده گرفته می‌شود و تنها قانون خردی است که حکم می‌کند (Hegel, 1807/2013, P. 332). بنابراین، آگاهی فردی باید در فرایند تعلیم و تربیت تابع اصول کلی و جهان‌شمول خردورزانه باشد؛ امر داده‌شده بی‌واسطه پس از دریافت باید توسط مفهوم به اندیشه عقلانی درآید و با نظر به آن درباره آن قضاوت و داوری شود.

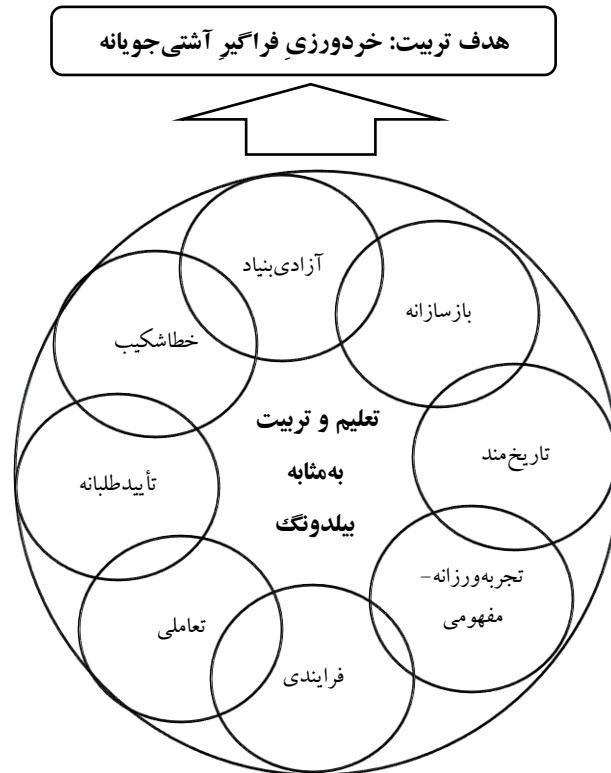
سوم، دانش در هگل در بردارنده همه موضوع‌های دانشی است. از این جهت فراگیر است. تعلیم و تربیت برآمده از آن نیز به همه موضوع‌های دانش در تعلیم و تربیت نظر دارد و به دنبال نوعی خردورزی فراگیر در تمام موضوع‌ها و شئون تعلیم و تربیتی اعم از علمی و ارزشی است. خردمندی فراگیر به مثابه هدف تربیت در تقابل و یا در کنار سایر جنبه‌های تربیت از جمله تربیت اجتماعی، اخلاقی، دینی و هنری

نیست، بلکه با توجه به گام‌های تکوین دانش (Hegel, 1807/2013)، خردمندی فراگیر به‌مثابه چتری است که سایر جنبه‌های تربیت را پوشش می‌دهد. نیل به این هدف نیازمند آن است که متربی جنبه‌های اجتماعی، اخلاقی، دینی و هنری را نیز در خویش پرورش داده باشد و این جنبه‌ها اساساً به‌عنوان گام‌های لازم و ضروری باید مورد توجه قرار گیرند.

آشتی‌جویانه بودن خردورزی فراگیر در هر سه جنبه پیش‌گفته - تاریخی، اجتماعی و موضوع‌های دانش - قابل پی‌جویی است. هگل به دنبال آن است تا عقلانیت موجود در جهان را در فرد باز یابد و به فرد کمک کند تا با داشتن نگاه عقلانی به جهان به درک جهان نائل شود و به نحوی با جهان احساس انس کند. این احساس انس از طریق مفهوم کردن جهان محسوس حاصل می‌شود (Stern, 2015, P. 68). به‌عبارت‌دیگر، هگل به دنبال این است که فرد با سایر افراد و جهان آشتی کند و احساس رضایتی عقلانی از بودن در جهان برای فرد حاصل شود که این مهم با نیل به مفهوم امکان‌پذیر است. در فرایند تکوین دانش، آشتی‌جویی خرد با تاریخ خویش، با سایر افراد و نهادهای اجتماعی و همچنین تمام موضوع‌های دانش مورد بررسی قرار گرفته است. در هر گام خرد با رفع نابسندگی‌ها به دنبال آن است در سطحی والاتر به صورت مفهومی نابسندگی‌ها و تعارض‌ها را رفع کند و امر مورد مطالعه را از آن خود کند و به‌عبارت‌دیگر، در سطحی والاتر با آن آشتی کند. تعلیم و تربیت در این دیدگاه، باید آشتی‌جویی در هر سه جنبه را مورد نظر قرار دهد، به‌نحوی که متربی در تربیت به دنبال آشتی‌جویی خردورزانه با تاریخ و اجتماع و همه موضوع‌های دانشی باشد که با آن‌ها درگیر است. به این معنا که بیگانگی و دیگری بودن اولیه امور مورد مطالعه تاریخی، اجتماعی و دانشی را پس از درک مفهومی از آن خود کند و با آن‌ها از طریق مفهوم آشتی جوید و این فرایند را به صورت پایان باز ادامه دهد.

بنابراین زمانی که صحبت از خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه به‌مثابه هدف تعلیم و تربیت می‌شود، بدین معناست که متربی به وضعیتی نائل آید که بتواند تمامی امور و مسائل تاریخی، اجتماعی و دانشی خویش را به صورت خردمندانه و با تمسک به مفهوم درک کند و به تمامی مسائل از درجه مفهوم بنگرد تا بتواند درکی آشتی‌جویانه داشته باشد که از آن خود او است و آن را به صورت جهان‌شمول و بین‌الذهانی بیان نماید. در واقع متربی در پایان راه قادر خواهد بود مسائل انضمامی خویش را در سطحی والاتر از طریق استدلال و مفاهیم به انتزاع بکشد و در نهایت با برگشتی آشتی‌جویانه، مسائل انضمامی را در سطحی والاتر به صورت خردمندانه و عام ارائه کند.

ابعاد و غایت بیلدونگ در پدیدارشناسی هگل به طور خلاصه در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱: ابعاد و غایت بیلدونگ در پدیدارشناسی هگل

### نتیجه: بیلدونگ به مثابه بدیلی برای یادگیری محوری

تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل و مؤلفه‌های آن متضمن ویژگی‌هایی است که در مقابل رویکرد یادگیری محوری یا احاله به یادگیری قرار می‌گیرد و می‌تواند به عنوان بدیلی برای این مفهوم در نظر گرفته شود. بیلدونگ و مؤلفه‌های هشت گانه مورد وصف و هدف تعلیم و تربیت که از آن به مثابه خردورزی فراگیر آشتی جویانه یاد شد، منظومه‌ای را فراهم می‌سازد تا تعلیم و تربیت در آن به یادگیری فروکاسته نشود. اگرچه سرآغاز این پژوهش ارائه بدیلی برای رویکردهای یادگیری محور بوده، اما تنها به بیان مؤلفه‌های مرتبط با این چالش در بیلدونگ بسنده نکرده و سعی کرده است بیلدونگ به همراه تمام مؤلفه‌ها به صورت یک شبکه مفهومی ارائه شود تا از ظرفیت موجود در آن در عرصه تعلیم و تربیت بهره گرفته شود. حال نظر به آنچه بیان شد تنها به ارتباط برخی از مؤلفه‌ها با چالش مورد نظر اشاره می‌شود: نخست، عنصر تاریخ‌مندی در تعلیم و تربیت بر اهمیت به رسمیت‌شناسی تاریخ و تجربه خرد بشری تاکید دارد. این مؤلفه متضمن این

نکته است که یادگیری/دانش آموز محوری و توجه صرف به یادگیرنده و محوریت شناخت و علائق او، تعلیم و تربیت ما را از انبان تجارب خرد بشری محروم می‌نماید و مانع از انتقال محتوا و دانشی است که در طول قرن‌ها با آزمون و خطا توسط خرد کسب شده است.

دوم، مؤلفه تعاملی بودن تعلیم و تربیت بر تعامل یادگیرنده با محیط و افراد تأکید دارد و هیچ‌گونه محوریتی را برای یادگیرنده قائل نیست. این تعامل به یادگیرنده این فرصت را می‌دهد تا از محیط و افراد یاد بگیرد و در راستای رشد خویش گام بردارد. از این مؤلفه به سومین نکته رهنمون می‌شویم و آن اینکه در تعامل تربیتی حداقل دو قطب معلم و دانش آموز وجود دارد که هر کدام به دنبال طلب تأیید توسط دیگری است. این تأییدطلبی متقابل به هر دو قطب این فرصت را می‌دهد که از خام‌اندیشی در عرصه تعلیم و تربیت بر حذر باشند و از دانش و اعتبار ارزشی یکدیگر استفاده کنند. این تعامل تأییدطلبانه دانش آموز و معلم را به سمت هدف تعلیم و تربیت که خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه است رهنمون می‌شود. دانش آموز از تجارب خردی معلم بهره می‌گیرد و خویش نیز به سهم خود با یادگیری فعال در تکامل فرایند دانشی و ارزشی نقش دارد. این بیان از تعلیم و تربیت، هر دو قطب دانش آموز و معلم/تدریس و یادگیری را به رسمیت می‌شناسد و با تعریف تعلیم و تربیت به یادگیری و همچنین بیلدونگ به مثابه فرایند یادگیری (Pippin, 2008, P. 122)، ناهمخوان و در تعارض است.

با وجود این، تعلیم و تربیت منتج از فلسفه و پدیدارشناسی هگل با نقدهایی همراه بوده است که گرچه در اینجا مجال پرداختن تفصیلی به آنها وجود ندارد، اما می‌توان اشاره‌ای گذرا به برخی از آنها داشت. از جمله اینکه سورنسن بیلدونگ یا تعلیم و تربیت هگلی را مطالعه دنیای کلاسیک می‌داند و آن را با مطالعه فرهنگ برتری یکی می‌داند و نتیجه می‌گیرد که بیلدونگ برای طبقات بالای جامعه است و از این رو طبقه کارگر بیرون از بیلدونگ باقی می‌ماند (Sørensen, 2015). البته این تفسیر با مخالفت استویانف مواجه شده است که بیان می‌کند در هگل، تدریس فرهنگ کلاسیک به عنوان هدفی فی‌نفسه مطرح نیست بلکه تنها ابزاری برای تکامل ذهنی است (Stojanov, 2018, P. 21). علاوه بر این بیشتر نظریه‌های تربیتی پس‌بنیادگرا و پس‌اساختارگرا با روایت‌های کلان از هستی و ارزش‌ها و حقایق جهان‌شمول و غیرزمانمند مخالف‌اند. این گروه درصددند هگل را به عنوان کسی معرفی کنند که تمامیت‌خواهی و مطلق‌گرایی را بازنمایی می‌کند و از این رو خوانش هگل را به عنوان یک کلان‌روایت نقد کنند. اما خوانش کسانی مانند توبز (Tubbs, 2005) و ژیزک (Žižek, 2012) با این ادعا مخالف است و امر نهایی در هگل را مردود می‌شمارند.

پایان سخن اینکه انگاره مذکور از تعلیم و تربیت برای اندیشمندان عرصه تعلیم و تربیت در ایران نیز

مهم است. بدین جهت که توجه ایشان را به امر تاریخی و فرهنگی در تعلیم و تربیت جلب می‌کند. پرورش تاریخی - فرهنگی یا بیلدونگ، ما را با این پرسش مواجه می‌کند که پژوهش‌ها و فعالیت‌های تربیتی در ایران تا چه میزان برآمده از زمینه و زمانه و مسائل انضمامی تعلیم و تربیت است و همچنین تا چه میزان به تجارب مفهومی عاملان تربیت در عرصه پژوهش و عمل تربیتی توجه می‌شود. آیا اساساً تجربه خرد بشری در بستری تاریخی و فرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرد یا خیر. بنابراین به نظر می‌رسد این انگاره از تعلیم و تربیت در وهله اول می‌تواند چالش برانگیز باشد و در ادامه الهام‌بخش تعلیم و تربیتی باشد که حساس به تاریخ و فرهنگ یا بیلدونگ بنیاد است.

### References

- Allen, T. (1946). Hegel: His philosophy and its educational implications. *Peabody Journal of Education*, 24(3), 151- 158.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R, Baldick, Trans.). Libraries Plon.
- Baciu, C. (2013). Truth and knowledge in Hegel's Phenomenology of Mind. *Balkan Journal of Philosophy*, 5(1), 75- 80.
- Bellamy, R. (1987). Hegel and Liberalism. *History of European Ideas*, 8(6), 693-708.
- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35- 49.
- Brandom, R. B. (2009). The structure of desire and recognition: Self-consciousness and self-constitution. In A. Sørensen, M. Raffnsøe-Møller, A. Grøn (Eds.), *Dialectics, self-consciousness, and recognition; The Hegelian legacy* (pp. 140-170). Malmö: NSU Press.
- Coombs, J. R and Daniels, L. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education; An introduction to the philosophy of education*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Grøn, A. (2009). Dialectics of recognition: Selfhood and authority. In A. Sørensen, M. Raffnsøe-Møller, A. Grøn (Eds.), *Dialectics, self-consciousness, and recognition; The Hegelian legacy* (PP. 113-139). Malmö: NSU Press.
- Hegel, G. W. F. (2013). *Phenomenology of spirit* (T. Pinkard, Trans.). Retrieved from: <http://terrypinkard.weebly.com/phenomenology-of-spirit-page.html>. (Original work published 1807).
- Inwood, M. (2009). *A Hegel dictionary* (H. Mortazavi. Trans.). Mashhad: Nika. (In Persian).
- Jessop, S. (2012). Education for citizenship and 'Ethical Life': An exploration of the Hegelian concepts of Bildung and Sittlichkeit. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 287- 302.
- Magri, E. (2015). Memory and self-knowledge in Hegel's philosophy. In A. Arndt, B. Bowman, M. Gerhard, and J. Zovko (Eds.), *Hegel-jahrbuch* (PP. 470- 475). Germany: De Gruyter.

- Odenstedt, A. (2008). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy*, 46, 559- 580.
- Pinkard, T. (2000). *Hegel: A biography*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pippin, R. B. (2008). *Hegel's practical philosophy: Rational agency as ethical life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rockmore, T. (1999). Hegel, Peirce, and knowledge, *The Journal of Speculative Philosophy*, 13(3), 166- 184.
- Rockmore, T. (2009). Hegel. In A. Tucker (Ed.), *A companion to the philosophy of history and historiography* (PP. 468- 476). Blackwell Publishing Ltd.
- Sefidkosh, M. (2011). *Phenomenology in Hegel's philosophy* (Unpublished PhD Thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (In Persian).
- Somr, M. (2013). G.W.F. Hegel – education as a moment of historical reality. *Studia Edukacyjne*, 24, 289- 301.
- Sørensen, A. (2015). Bildung in Hegel's phenomenology: Acute alienation and education. *Red Española de Filosofía*, 9, 63- 80.
- Stern, R. (2015). *Hegel and the Phenomenology of Spirit* (M. M. Ardebili and M. J. Seyyedi, Trans.). Tehran: Qoqnoos. (In Persian).
- Stojanov, K. (2018). *Education, self-consciousness, and social action; Bildung as a Neo-Hegelian concept*. New York: Routledge.
- Tubbs, N. (2005). Hegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 329- 355.
- Tubbs, N. (2008). *Education in Hegel*. London & New York: Continuum.
- Westphal, R. K. (2003). *Hegel's epistemology: A philosophical introduction to the Phenomenology of Spirit*. Cambridge: Hackett.
- Zakerzadeh, A. (2012). *German Idealism*. Abadan: Porsesh. (In Persian).
- Zakerzadeh, A. (2013). *Hegel's philosophy*. Tehran: Elham. (In Persian).
- Žižek, S. (2012). *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. London: Verso.